

## University of Groningen

### De structuur van cultuur, of: wat weet de schildpad?

van Heusden, B.P.

**IMPORTANT NOTE:** You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

*Document Version*

Publisher's PDF, also known as Version of record

*Publication date:*

2010

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

*Citation for published version (APA):*

van Heusden, B. P. (2010). *De structuur van cultuur, of: wat weet de schildpad?* University of Groningen.

**Copyright**

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

**Take-down policy**

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

Oratie

## **De structuur van cultuur, of: wat weet de schildpad?**

Barend van Heusden

7 september 2010

### **Inleiding: van cultuur naar cognitie**

Op de kop af 33 jaar geleden, in augustus 1977 lanceerde de NASA de ruimtesondes Voyager I en II. Inmiddels zijn ze 17 en 14 miljard kilometer van de aarde verwijderd. Aan boord hebben beide ruimtevaartuigen een vergulde koperen (grammofoon)plaat, de 'Golden Record', met daarop informatie over de aarde in beeld en geluid, bedoeld voor levende wezens elders in het heelal.

De boodschap op de plaat is samengesteld door een commissie onder leiding van Carl Sagan en bestaat uit een verzameling natuurgeluiden en muziek, gesproken groeten in 50 talen, en een toespraak van Kurt Waldheim, destijds secretaris-generaal van de VN. Verder 115 beelden van de aarde, analoog opgenomen. Dit alles in een aluminium doos, met een uitleg over hoe de plaat afgespeeld moet worden (alles wat daarvoor nodig is zit in het pakket). Het is een interessant gedachte-experiment (dat ik ook met studenten graag doe) om je voor te stellen wat er op zo'n plaat zou moeten staan. Je komt er dan al snel achter dat het hele idee natuurlijk absurd is - afgezien van het feit dat het veronderstelt dat de buitenaardse wezens over ongeveer dezelfde zintuigen beschikken als wij, realiseer je je al snel dat het herkennen van tekens - taal en beeld - een referentiekader veronderstelt - herinneringen. Misschien denken ze elders in het heelal wel dat wij een beschaving van gouden platen zijn, en dat dit exemplaar de lange reis niet heeft overleefd... De les kan niet anders zijn dan dat cultuur zich niet vast laat leggen in dingen.

Als de semiotiek (de wetenschap die het tekengebruik bestudeert) ons iets heeft geleerd, dan is het wel precies dit: dat cultuur geen eigenschap van objecten kan zijn, om de eenvoudige reden dat alles betekenis kan krijgen, als het door iemand als zodanig wordt opgevat. De eigenschappen van een object (grootte, gewicht, vorm - denk aan de plaat!) zijn op zichzelf nooit voldoende om het tot een teken met betekenis te maken.

Betekenis is dus iets wat we aan objecten toeschrijven, iets wat we er in leggen. Cultuur zit niet in objecten, maar in het menselijk brein. Het is een cognitief proces. Wie cultuur 'in de dingen' zoekt, zoekt op de verkeerde plaats. En willen we cultuur bestuderen, dan zullen we deze moeten zoeken waar ze zich bevindt - niet in objecten, maar in de mensen die iets met objecten doen, er iets van maken.

Een vraag die we dan natuurlijk graag beantwoord zouden willen zien - en het was die vraag die mij van de cultuur naar de cognitiewetenschap heeft gevoerd - is: wat doen mensen als ze betekenis geven, als ze cultuur maken? En hoe doen ze het? Heeft dit cognitieve proces een eigen structuur?

## **Culturele cognitie**

Cognitieve processen stellen een organisme in staat een omgeving waar te nemen en op grond van die waarneming te reageren, zodat het kan overleven en zich voortplanten (Siegel 1999). Deze processen kunnen aangeboren, aangeleerd, of - bij mensen - geconstrueerd zijn. Ze vormen het *geheugen* van het organisme.

Voor *culturele cognitie* lijken drie eigenschappen bepalend te zijn<sup>1</sup>:

*verdubbeling;*

*gestapelde complexiteit en*

*reflexiviteit.*

Ik loop ze kort langs

De verdubbeling van de cognitie. Mensen zijn in staat het 'hier en nu' te onderscheiden van de hun herinnering(en). Herinneringen kunnen onafhankelijk van het 'hier en nu' opgeroepen worden en bewerkt. In de literatuur wordt dit ook wel omschreven als het vermogen tot *nabootsing*. Zo kan iedereen op elk willekeurig moment in zijn herinnering door zijn ouderlijk huis lopen.<sup>2</sup> Het onontkoombare, altijd aanwezige verschil tussen het 'hier en nu' en de herinnering is de motor van culturele cognitie.<sup>3</sup> Betekenis geven is het verbinden van een veranderend 'hier en nu' met een of meer min of meer stabiele herinneringen.

---

<sup>1</sup> Deze drie eigenschappen, die ik hierna bespreek, sluiten nauw aan bij wat Pinker (Pinker 1997) heeft omschreven als de drie 'kwesties' rond het bewustzijn: 'sentience', 'access to information' en 'self-knowledge', resp. de subjectieve ervaring, het vermogen om de inhoud van onze ervaring uit te drukken, en het vermogen om onszelf te ervaren.

<sup>2</sup> Op het grote belang van dit vermogen tot nabootsing voor het ontstaan en de evolutie van cultuur is gewezen door Donald (Donald 2005, 3-20; Donald 1998, 44-67; Donald 1991). Hurley en Chater (Hurley and Chater 2005a; Hurley and Chater 2005b) geven een overzicht van recent onderzoek naar imitatie. Ook Piaget heeft de ontwikkeling van het vermogen tot nabootsing bij kinderen bestudeerd (Piaget 1951).

<sup>3</sup> De verdubbeling en het daarmee samenhangende semiotische karakter van de menselijke representatie is - zij het uiteraard in heel andere termen - door Ernst Cassirer omschreven als *symbolische pregnantie*: "By symbolic pregnance we mean the way in which a perception as a sensory experience contains at the same time

Dit cognitieve proces wordt gaandeweg - in de evolutie van de mens en tijdens de ontwikkeling van kind naar volwassene - complexer, waarbij eerdere stadia van de ontwikkeling niet verdwijnen maar onderdeel worden van volgende stadia. Ik onderscheid er vier:

- waarneming
- verbeelding
- conceptualisering
- analyse

We merken het verschil tussen herinnering en 'hier en nu' het eerst op in de *waarneming*. Wanneer het 'hier en nu' niet helemaal samenvalt met het de herinnering, dan kan waarnemen niet anders dan vergelijken zijn. Wat we waarnemen lijkt op, maar is niet identiek aan wat we ons herinneren, en ieder 'hier en nu' kan in principe een nieuwe herinnering opleveren (in de praktijk vergeten we ook een heleboel weer, en verbinden we herinneringen die op elkaar lijken tot schema's) . Uit het arsenaal van opgeslagen herinneringen kunnen we vervolgens weer putten in nieuwe situaties.

De *verbeelding* bouwt voort op de waarneming. We kunnen herinneringen veranderen, er nieuwe elementen aan toevoegen. Dit manipuleren van de herinnering, waardoor nieuwe mogelijkheden ontstaan, is de basis van *creativiteit*. Anders dan de waarneming stelt de verbeelding ons in staat het 'hier en nu' ook te veranderen - het te maken. 'Maak een plan, maak een plan' zingen de poppen van Sesamstraat, en we zingen het ze na: een groot deel van cultuur is 'maakwerk'.

De ontwikkeling van de culturele cognitie is met waarneming en verbeelding niet afgerond. Een volgende stap, die zowel in de evolutie van de mens als in de ontwikkeling van kinderen is bestudeerd, is die van de concrete naar de abstracte cognitie. Een abstracte herinnering neemt de plaats in van een groot aantal concrete herinneringen. Taal is hierbij een krachtig hulpmiddel: één woord - 'mens' bijvoorbeeld - is voldoende om een groot aantal concrete herinneringen te bundelen. Het resultaat van deze koppeling van één stabiele herinnering (een gebaar of klankcombinatie) aan een groot aantal verschillende concrete herinneringen is een concept of begrip.

---

a certain nonintuitive meaning which it immediately and concretely represents. (...) It is perception itself which by virtue of its own immanent organization, takes on a kind of spiritual articulation - which, being ordered in itself, also belongs to a determinate order of meaning" (Cassirer 1957 (orig. 1929)).

Het conceptuele denken is naast de waarneming en de verbeelding een derde pijler van de culturele cognitie.<sup>4</sup> Het veronderstelt wel een intensieve communicatie tussen mensen, omdat begrippen berusten op gewoontes en afspraken die van cultuur tot cultuur (van taal tot taal!) verschillen.<sup>5/6</sup>

Een vierde en laatste ontwikkeling is die naar de analyse. De analytische cognitie probeert het abstracte begrip (dat het resultaat is van de conceptualisering) in de waarneming terug te vinden, probeert als het ware met het abstracte begrip te kijken en ontdekt zo *structuur*. De analytische cognitie kijkt naar mensen om 'de mens' te zien. Alle mensen zijn verschillend maar blijken bij onderzoek bepaalde biologische structuren te delen.

In de evolutie zien we de structuur verschijnen wanneer de mens voor het eerst grafische symbolen gaat gebruiken - die stellen hem in staat structuur voor zichzelf en anderen zichtbaar waarneembaar te maken. De op rotswanden geschilderde dieren en mensen zijn de eerste sporen van het structurele denken, dat de mensheid in korte tijd een enorme ontwikkeling doet doormaken.

Ik vat samen: culturele cognitie kent een gestapelde complexe structuur, waarbij de vier cognitieve strategieën of vaardigheden - waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse - uit elkaar voortkomen en op elkaar voortbouwen.<sup>7</sup> De strategieën dienen uiteindelijk allemaal hetzelfde doel: zo efficiënt mogelijk omgaan met een veranderend 'hier en nu'. Gaandeweg, zo lijkt het, vergroot de mens, individueel en als soort, zijn cognitieve mogelijkheden.

Een derde eigenschap, waarvoor in de cognitiewetenschap sinds een tiental jaren grote belangstelling bestaat, is de *reflexiviteit* van cognitie - cognitie kan ook over cognitie gaan. Het cognitieve proces (cultuur!) maakt zelf ook deel uit van het 'hier en nu', en we hebben er herinneringen aan - zowel individueel als ook gemeenschappelijk. Een andere term voor deze reflexieve vorm van cognitie is 'metacognitie'.

---

<sup>4</sup> Zie in dit verband de recente discussie over het werk van Machery ((Machery 2010, 195-244)) en Marechal et al. ((Mareschal, Quinn, and Lea 2010)). Basisteksten zijn verzameld door Eric Margolis en Stephen Laurence ((Margolis and Laurence 1999)).

<sup>5</sup> Dit was ook het belangrijke inzicht van Ferdinand de Saussure: dat begrippen bestaan bij gratie van talige tekens - die bestaan uit een 'image acoustique' en een 'concept' -, en dat die tekens berusten conventies.

<sup>6</sup> In de ontwikkelingspsychologie hebben Lev Vygotsky, en meer recent ook Jerome Bruner juist voor deze talige en sociale dimensie van de cultuur veel aandacht gevraagd.

<sup>7</sup> Opmerkelijk is dat Eysenck in zijn handboek (Eysenck 2006) wel herinnering, waarneming, taal en analyse (redeneren) bespreekt, maar de verbeelding helemaal niet noemt. Zie voor een recent overzicht van onderzoek naar verbeelding Markman e.a. (Markman, Klein, and Suhr 2009).

Een kennismaking met metacognitie die mij is bijgebleven speelde zich af in het najaar van 1968, ik was toen 11 jaar, en mocht met een aantal andere leerlingen naar Rome. We gingen met de nachttrein. Op het station van Milaan kregen we een rondleiding langs de locomotief - dat was er een van het nieuwe type E444R 'Tartaruga', door Italiaanse ingenieurs ontworpen en dat jaar in gebruik genomen op de grote lijnen zoals van Milaan naar Rome.

Ik herinner me dat we naast de enorme locomotief stonden. Op de zijkant stond een afbeelding van een schildpad. Dat was een sterke metacognitieve ervaring. Het veroorzaakte namelijk een prettige knoop in mijn hersenen - de keuze voor de schildpad vond ik geweldig, want niet voor de hand liggend, en toch helemaal correct. De ironie was ook voor een 11-jarige duidelijk genoeg. Natuurlijk - als er één dier is dat weet dat snelheid iets betrekkelijks is, dan is het de schildpad. Ik moet er iets in herkend hebben, want sinds die tijd heb ik een zwak voor schildpadden.

De afbeelding riep een herinnering op - ik kende de fabel van de schildpad en de haas, waarschijnlijk uit een kinderboek of schoolboek.

Het is een mooie fabel - de schildpad die de hardloopwedstrijd van de haas wint omdat de haas zo zeker van zichzelf is dat hij halverwege gaat liggen slapen, terwijl de schildpad rustig doorloopt.<sup>8</sup>

Ik stel me voor dat het als volgt is gegaan (een duidelijk geval van verbeelding...): de nieuwe locomotief is klaar. Het uiterlijk is niet heel uitzonderlijk, het is zelfs een beetje lomp. Maar de locomotief rijdt wel heel hard - wel 200 km per uur. En dan gebeurt er iets bijzonders: de snelheid van de nieuwe locomotief roept bij iemand (de ontwerper?) een herinnering op aan snelle dieren, waaronder de haas. De associatie is niet vreemd, want een haas is snel. Is de locomotief dus een haas? Niet voor wie de fabel kent, en zeker niet als het om een trein gaat. Want behalve dat de vorm niet echt aan een haas doet denken ging de haas in de fabel halverwege liggen slapen en kwam daardoor te laat. Maar de schildpad ging door, weliswaar langzamer dan de haas, maar hij gaf niet op, zette door, en bereikte uiteindelijk als eerste de finish. Dus wat is er bevredigender dan je locomotief 'Tartaruga' (Schildpad) te dopen - met een vooruitziende blik, want je weet dat snelheid relatief is, de volgende nog snellere locomotief lag ongetwijfeld al op de tekentafels.

---

<sup>8</sup> Er is een variant van de gebroeders Grimm, waarin niet de schildpad maar een egel (eigenlijk twee egels, man en vrouw) het opneemt tegen de haas, ook leuk omdat de uitkomst hetzelfde is, maar de strategie interessanter, de egel is de haas te slim af - maar de egel zou als logo op de trein weer minder geslaagd zijn geweest, en misschien is de fabel van Grimm ook geen dele van het collectieve geheugen van de Italianen). De schildpad uit de paradox van Zeno kende ik nog niet (noch de verwerking ervan in Hofstadters *Gödel, Escher, Bach* (Hofstadter 1979)), evenmin als de nep-schildpad die Alice tegenkomt in Wonderland (Carroll 1960). Ze spelen volgens mij in deze context ook geen rol - maar het is opvallend dat de schildpad een graag geziene gast is in veel mythologieën.

Mijn herinnering aan de reis naar Rome, het verhaal erover, de naam van de locomotief en het plaatje van de schildpad op de romp, én de fabel van Aesopus - het zijn allemaal gevallen van metacognitie.<sup>9</sup> De metacognitie doorloopt de zelfde vier stadia als de niet-reflexieve cognitie: van waarneming, via verbeelding naar conceptualisering en analyse.<sup>10</sup> Metacognitie is zeker niet alleen reflectie op jezelf, het heeft ook betrekking op de gemeenschappelijke cognitie. Vormen van gemeenschappelijke metacognitie zijn bijvoorbeeld het nieuws, de kunsten en entertainment (denk aan musicals, of de oudejaarsconference), debatten overwaarden en ideologie, religie, de geesteswetenschappen en de cognitiewetenschappen. Mythes behoren er ook toe, net als fabels en de verhalen die sociale groepen over zichzelf vertellen om hun identiteit mee te vormen (zoals de 'urban legends' die in de grote steden ontstaan).

Wat wéét de schildpad, heb ik mij afgevraagd. Hij weet natuurlijk dat haastige spoed zelden goed is. En hij weet ongetwijfeld nog veel meer. Maar alles wat hij kan weten, is wat ík weet, over mijzelf - wat wij kunnen en willen weten over onszelf.

## **Perspectieven**

Het zal u niet verbazen, vermoed ik, dat het onderzoek naar cultuur mijns inziens zeer gebaat is bij inzicht in de structuur van cultuur, hoe voorlopig onze kennis daarover ook nog is. Ik ga nader in op drie onderwerpen waar ik zelf direct mee te maken heb.

In het project *Cultuur in de Spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*, dat sinds januari 2009 loopt, en dat wij samen met SLO, het Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling en 13 scholen in Groningen en Rotterdam uitvoeren (Heusden 1997; Heusden 2010) - en dat ook in Vlaanderen een vervolg krijgt, proberen we vast te stellen of het geschetste theoretische kader docenten en scholen een houvast kan bieden bij het ontwikkelen van cultuuronderwijs. De grote behoefte aan houvast (die bleek uit verschillende rapporten en vooronderzoek dat wij zelf hebben uitgevoerd) heeft vooral betrekking op drie zaken: de inhoud van cultuuronderwijs, de samenhang, zowel intern als extern, en de aansluiting bij de ontwikkeling van leerlingen in een zogenaamde doorlopende leerlijn. Het geschetste kader geeft inzicht in de inhoud van cultuuronderwijs: cultuuronderwijs is onderwijs in metacognitie: leerlingen leren te reflecteren op hun eigen cultuur en op die van anderen. Ze maken daarbij gebruik van de vier cognitieve basisvaardigheden: waarnemen,

---

<sup>9</sup> Ook de term 'metabewustzijn' (*metacognition*) komt men wel tegen (Schooler 2002, 339-344).

<sup>10</sup> Voor recent onderzoek naar de ontwikkeling van metacognitie bij jonge kinderen zie Nelson (Nelson 2005, 116-141).

verbeelden, conceptualiseren en analyseren. Bovendien leren ze gebruik te maken van een veelheid aan dragers: van hun eigen lichaam, via voorwerpen en taal tot digitale media.

Als onderwijs in metacognitie vormt cultuuronderwijs de natuurlijke tegenhanger van het onderwijs dat niet op cultuur, maar op de natuurlijke omgeving is gericht. Cultuuronderwijs onderscheidt zich niet wezenlijk van het overige onderwijs - de vier basisvaardigheden zijn dezelfde, net als de gebruikte dragers. Dat cultuuronderwijs toch nog altijd als 'anders', als 'educatie' wordt gezien heeft mijns inziens te maken met het feit dat de vier cognitieve vaardigheden in het onderwijs als het ware verdeeld zijn: cognitie van de omgeving is vooral met conceptualisering en analyse verbonden; metacognitie (cognitie van de cultuur) met waarneming en verbeelding. De eerste twee vaardigheden worden ook hoger aangeslagen dan de laatste twee, die er logisch gezien juist aan vooraf gaan. Ten onrechte, denk ik: de vier vaardigheden spelen op beide niveaus een even grote rol.

Een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs bij wordt mogelijk door aan te sluiten bij de ontwikkeling van het vermogen tot metacognitie, dat rond een jaar of 3/4 op gang lijkt te komen. De promovendi in het project brengen in kaart wat er over deze ontwikkeling bekend is en ontwerpen op grond daarvan een leeftijdsprofiel dat docenten in staat zou moeten stellen het onderwijs hierop af te stemmen.

Per school ontwerpt een kernteam van docenten nu lesplannen voor cultuuronderwijs. Deze plannen worden vervolgens uitgevoerd en grondig geëvalueerd. De verwachting is dat het werken vanuit een expliciet en gedeeld theoretisch kader niet alleen houvast biedt aan docenten, maar dat het ook de status van het cultuuronderwijs ten goede zal komen en de samenwerking tussen scholen en culturele instellingen zal vergemakkelijken.

Inzicht in de structuur van culturele cognitie kan ook bijdragen aan het onderzoek naar het functioneren van de kunst en de kunsten in de samenleving - zoals wij dat in de vakgroep Kunsten, Cultuur en Media uitvoeren.

Enkele jaren geleden legde de neurowetenschapper Vilanayur Ramachandran in een documentaire over kunst van de BBC - *How Art Made the World* (2006) - uit dat kunst vooral een kwestie is van overdrijving - we zijn nu eenmaal erg gevoelig voor vormen die net iets uitgesprokener zijn dan we ze in de werkelijkheid tegenkomen. Dit is, hij was daar heel duidelijk over, geen kwestie van culturele cognitie, maar een reactie die we met heel wat andere dieren delen. Wie om zich heen kijkt kan haast niet anders dan het met Ramachandran eens zijn: we hebben inderdaad een sterke voorkeur



voor overdrijving. Misschien is het ook wel een van de redenen van het succes van Ramachandrans theorie.

Toch is het niet duidelijk waarom deze algemene waarnemingstheorie nu juist aan kunst gekoppeld zou moeten worden. We houden van geprononceerde vormen, ongetwijfeld, maar dat doen we ook buiten de kunst.

De vraag zou daarom eerder moeten zijn: wat zou het kunnen zijn dat *met behulp van kunstwerken* wordt overdreven? Het antwoord lijkt mij te zijn: dat is onze culturele cognitie. Kunstwerken gebruiken we om de cognitie te verbeelden, en we doen dat door, inderdaad, kenmerkende aspecten, zoals de ervaring van het verschil dat het 'hier en nu' (het leven) ons voorschotelt, te versterken. In tijden van culturele verandering zal de roep om de verbeelding van het verschil groter worden. In culturen die niet of nauwelijks veranderen, of niet mogen veranderen, zal de nadruk eerder liggen op het verbeelden van een stabiele, collectieve herinnering.

Kunst is de nabootsing en verbeelding van de manier waarop wij het leven ervaren: van het waarnemen, verbeelden, begrijpen en kennen. We geven daarmee een nieuwe invulling aan een oude begrip - dat van de mimesis.

Een voorbeeld - en we blijven in de sfeer van de schildpadden - is een gedicht dat een personage in de roman *Leven en lot* van Vasili Grossman voordraagt.

"Bogolejev sloeg zijn ogen op naar het plafond van de cel, maakte een hulpeloos gebaar en droeg toen op zangerige toon voor:

Schildpad, vroeg ik, wat ligt er op je rug?  
Hij draaide zich om en antwoordde vlug:  
'Een schild, gemaakt van opgekropte angst,  
Harder bestaat niet, en het houdt het langst!'

'Zelf gerijmeld?', vroeg Dreling."

Vasili Grossman, *Leven en lot* (1961), blz. 642

Dit voorbeeld illustreert drie dingen. Ten eerste kunnen zowel het gedicht als de roman een *metacognitieve* ervaring bewerkstelligen: beide gaan het over het leven - in het gedicht over de ervaring van het personage Bogolejev, en over een bepaald type angstige mensen. De roman van Grossman gaat over de tweede wereldoorlog in Rusland, over Rusland, en over menselijkheid.

Ten tweede is er natuurlijk de overdrijving waar Ramachandran op doelde: gedicht en roman zijn, net als ieder kunstwerk, een geconcentreerde en daardoor vaak verhevigde uitsnede van het leven.

Ten derde illustreert dit fragment het verschil tussen kunst als cognitieve structuur en kunst als concept of begrip. Het gedicht is een vorm van metacognitie, maar Dreling vindt er niets aan. U misschien ook niet. Ook de reacties op de roman zijn verdeeld - zoals dat gebruikelijk is. Niet iedereen vindt de verbeelding geslaagd.

De metacognitieve verbeelding van het leven die we in het gedicht herkennen is een cognitieve structuur, maar de kwalificatie 'kunst' is een keuze. Die wordt in dit geval door één individu gemaakt, maar meestal is de keuze er een van een gemeenschap - vaak inderdaad een elite die over de middelen beschikt om haar keuze - de verbeelding van de eigen ervaring - ook aan anderen op te leggen. Wanneer de cultuur per persoon en per sociale groep erg verschilt, zoals dat in de hedendaagse West-Europese en mondiale cultuur soms (!) het geval is, zal de verbeeldende reflectie dat weerspiegelen. Het ligt dan erg voor de hand dat men het niet snel eens wordt over wat een geslaagde verbeelding - kunst! - is. Het met elkaar verbinden van de cognitieve en de institutionele benaderingen van kunst (kunst als cognitieve structuur, respectievelijk als sociale conventie) zie ik als een van de uitdagingen voor de nabije toekomst.

Ik kom tot mijn derde punt. Inzicht in de structuur van cultuur kan ook bijdragen aan het zelfinzicht van de geesteswetenschappen.

Daarvoor moet en wij terug naar één van de basisvormen van culturele cognitie die ik hiervoor heb onderscheiden - het conceptuele denken. Conceptualiseren is in hoge mate, zoals ik heb betoogd, een vorm van (sociaal) gedrag: het 'hier en nu' wordt herkend met behulp van abstracte begrippen. Begrippen zijn collectief en vaak waardegeladen, want ze zijn gebaseerd op keuzes die door een gemeenschap worden gemaakt, gedeeld en bevestigd. Het begrip 'kunst' is daar natuurlijk een goed voorbeeld van, net als 'entertainment'. Maar het geldt evenzeer voor begrippen als rechts en links, rood en oranje, hoog en laag.

Zo is het bijvoorbeeld onmogelijk om, indien we slechts over het *begrip* kunst beschikken, vast te stellen of iets 'echt' kunst is of niet. Wat we wel kunnen doen is overeenstemming proberen te bereiken over het *gebruik* van het begrip. Of een conceptualisering geslaagd is hangt er dus van af of anderen - een gemeenschap - deze 'manier van doen - van praten' overtuigend vinden. Vandaar het belang, voor de begripsvorming, van het gesprek, en van 'gezond verstand' (Harpham 2005, 21-36). Begrippen zijn niet 'waar', ze zijn correct, interessant, verhelderend of overtuigend.

Het belang dat gehecht wordt aan de conceptualisering is bepalend voor het verschil tussen de geesteswetenschappen en de cognitiewetenschap. De waarneming, de verbeelding én de analyse staan in de geesteswetenschappen ten dienst van de *conceptualisering*. Terwijl in de

cognitiewetenschap de waarneming, de verbeelding en de conceptualisering ten dienste staan van de *analyse*. Er bestaat dus, vanuit dit perspectief, een fundamenteel verschil tussen geesteswetenschappen en natuurwetenschap. Een verschil dat echter niet, zoals men soms lijkt te veronderstellen, ligt in de aard van het onderzochte object (cultuur tegenover natuur), maar in de manier van kennen - in de gehanteerde cognitieve strategie. Niet 'wat' gekend wordt, maar de 'manier waarop' bepaalt het verschil.

*Zelfbewustzijn door conceptualisering* is de bestaansreden van de geesteswetenschappen, en dat heeft niet alleen implicaties voor de praktijk van geesteswetenschappelijk onderzoek, maar ook voor de verwachtingen die men ten aanzien van de geesteswetenschappen mag koesteren, en voor de rechtvaardiging en de legitimatie van deze vorm van cultureel zelfbewustzijn.

Omdat ze niet berusten op waarneming of analyse, kunnen de geesteswetenschappen niet progressief zijn. Evenmin als in de kunsten kan er in de (zelf)conceptualisering sprake zijn van vooruitgang. De geesteswetenschappen werken niet aan de grenzen van het weten. Het conceptuele denken ontwikkelt zich niet lineair, maar in een voortdurend cyclisch proces van herhaling en herziening. Zij vertegenwoordigt daarmee een andere dan de analytische tijdsdimensie. De geesteswetenschappen recyclen het collectieve conceptuele geheugen in het licht van een veranderend 'hier en nu', en zijn als zodanig bij uitstek 'duurzaam'.<sup>11</sup>

Ook kan het belang van de taal voor de geesteswetenschappen niet onderschat worden. Structuren zijn niet talig, niet aan conventies, tradities of een gemeenschap gebonden. Begrippen wel. Een conceptueel betoog staat of valt met de taal die gebruikt wordt. Denken en praten over structuren kan heel goed in het Engels, omdat het Engels er eigenlijk niet toe doet (dat zou onze Engelse collega's gerust moeten stellen!). Maar het lijkt minder verstandig om ook in de geesteswetenschappen alleen Engels te gaan spreken en schrijven. Juist meertaligheid is hier een voordeel.

## **Tot slot**

Niet het begrip of de structuur zouden in de cultuurbeschouwing voorop moeten staan, maar de rede (*reason*), een begrip dat ik ontleen aan het werk van Stephen Toulmin (Toulmin 2001). De rede verbindt namelijk de verschillende cognitieve strategieën: waarneming, verbeelding, conceptualisering en analyse, en probeert het evenwicht ertussen te bewaren. Ik zou er voor willen

---

<sup>11</sup> Zie in dit verband ook het rapport van de commissie Nationaal Plan Toekomst Geesteswetenschappen (Commissie Nationaal Plan Toekomst Geesteswetenschappen 2008).

pleiten in onze collectieve reflectie op de cultuur de verschillende strategieën waar mogelijk te verbinden tot een complex collectief zelfbewustzijn. In de praktijk betekent dit dat wij mijns inziens in het onderwijs en onderzoek in de geesteswetenschappen zouden moeten proberen de samenwerking te versterken met de (nieuws)media, de kunsten en het cognitieve onderzoek naar cultuur. Een dergelijke brede cultuurbeschouwing (onder de noemer humaniora of ‘humanities’) zou ook in het basis en voortgezet onderwijs de ruggengraat kunnen zijn van het cultuuronderwijs.<sup>12</sup>

De hedendaagse cultuur bevindt zich - en mijn eigen onderzoek is daar een klein aspectje van - in een overgangsfase waarin de hegemonie van het theoretische, analytische denken, en de culturele hiërarchie die daarmee samenhangt (ik noem: de dominantie van het rationele denken; de tegenstelling tussen structuur en concept; de verbeelding als vorm van onderzoek; de waarneming als instrument voor het denken) meer en meer ter discussie komt te staan. Er is geen intrinsieke reden waarom het analytische, theoretische denken de andere vormen van cognitie zou moeten domineren. Structuren leveren namelijk geen waarneming, geen beelden en geen begrip of waarden op, terwijl we die toch ook hard nodig hebben. Ik durf te voorspellen dat we groeien naar een cultuur waarin de meervoudigheid en de complexiteit van de culturele cognitie steeds meer onderkend en gewaardeerd zullen worden, en waarin wetenschap en kennis niet het doel, maar een middel zijn om een goed leven te realiseren.

Aan deze ontwikkelingen wil ik, samen met mijn collega's, promovendi en studenten graag een bijdrage leveren. Er is nog veel niet bekend, maar ik zie wel veel mogelijkheden - voor theoretisch, empirisch, kritisch en praktisch onderzoek. Snel zal het allemaal vermoedelijk niet gaan, maar het is een grote uitdaging om te leven als een schildpad in een tijd van hazen.

Ik heb gezegd.

---

## Referenties

Carroll, Lewis. 1960. *The annotated Alice. Alice's adventures in Wonderland & Through the looking glass, edited by Martin Gardner*. Harmondsworth: Penguin Books.

---

<sup>12</sup> Wilson: “If the natural sciences can be successfully united with the social sciences and the humanities, the liberal arts in higher education will be revitalized. Even the attempt to accomplish that much is a worthwhile goal. (...) The answer is clear: synthesis. We are drowning in information, while starving for wisdom. The world henceforth will be run by synthesizers, people able to put together the right information at the right time, think critically about it, and make important choices wisely” (Wilson 1998, 269).

- Cassirer, Ernst. 1957 (orig. 1929). *The philosophy of symbolic forms*. Trans. Ralph Manheim. Vol. 3: The Phenomenology of Knowledge. New Haven / London: Yale University Press.
- Commissie Nationaal Plan Toekomst Geesteswetenschappen. 2008. *Duurzame geesteswetenschappen*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Donald, Merlin. 2005. Art and cognitive evolution. In *The artful mind: Cognitive science and the riddle of human creativity*., ed. Mark Turner, 3-20. Oxford: Oxford University Press.
- . 1998. Mimesis and the executive suite: Missing links in language evolution. In *Approaches to the evolution of language. Social and cognitive bases*., eds. James R. Hurford, Michael Studdert-Kennedy and Chris Knight, 44-67. Cambridge: Cambridge University Press.
- . 1991. *Origins of the modern mind. Three stages in the evolution of culture and cognition*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Eysenck, Michael W. 2006. *Fundamentals of cognition*. Hove and New York: Psychology Press.
- Harpham, Geoffrey Galt. 2005. Beneath and beyond the "crisis in the humanities". *New Literary History* 36 (1): 21-36.
- Heusden, Barend van. 2010. *Cultuur in de spiegel. Naar een doorlopende leerlijn cultuuronderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- . 1997. *Why literature? An inquiry into the nature of literary semiosis*. Problems in semiotics. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hofstadter, Douglas. 1979. *Gödel, Escher, Bach: An eternal golden braid*. New York: Basic Books.
- Hurley, Susan L., and Nick Chater, eds. 2005a. *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*. Vol. 2: Imitation, human development, and culture. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- . 2005b. *Perspectives on imitation: From neuroscience to social science*. Vol. 1: Mechanisms of imitation and imitation in animals. Cambridge, Mass.: MIT Press.
- Machery, Edouard. 2010. Précis of *Doing without concepts*. *Behavioral and Brain Sciences* 33 : 195-244.
- Mareschal, Denis, Paul C. Quinn, and Stephen E. G. Lea, eds. 2010. *The making of human concepts*. Oxford Scholarship Online. Oxford: Oxford University Press.
- Margolis, Eric, and Stephen Laurence, eds. 1999. *Concepts. core readings*. Cambridge, Massachusetts and London, England: The MIT Press.
- Markman, Keith D., William M. P. Klein, and Julie A. Suhr, eds. 2009. *Handbook of imagination and mental simulation*. New York: Psychology Press.
- Nelson, Katherine. 2005. Emerging levels of consciousness in early human development. In *The missing link in cognition. Origins of self-reflective consciousness*., ed. Terrace, Herbert S. and Janet Metcalfe, 116-141. Oxford: Oxford UP.

- Piaget, Jean. 1951. *Play, dreams and imitation in childhood*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pinker, Steven. 1997. *How the mind works*. London: Allan Lane; The Penguin Press.
- Schooler, J. W. 2002. Re-presenting consciousness: Dissociations between experience and meta-consciousness. *Trends in Cognitive Sciences* 6 : 339-344.
- Siegel, Daniel J. 1999. *The developing mind. How relationships and the brain interact to shape who we are*. New York: The Guilford Press.
- Toulmin, Stephen. 2001. *Return to reason*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.